Organização
Vicente Brazil

Τύραννος:
Contribuições filosóficas para a compreensão do horizonte político contemporâneo

1. edição
Fortaleza - 2021

Τύραννος:
Contribuições filosóficas para a compreensão do horizonte político contemporâneo

ISBN: 978-85-7826-782-7
1. Edição: Setembro de 2021
Publicação da EdUECE em coedição com o CMAF/UECE

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à

Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Capa, contracapa
Brena Kátia Xavier da Silva

Diagramação
Brena Kátia Xavier da Silva
Emanuel Angelo da Rocha Fragoso

Catalogação da Publicação na Fonte
Universidade Estadual do Ceará/Biblioteca Central do Centro de Humanidades
Bibliotecária - Maria do Socorro Soares Rodrigues - CRB-3/1281

T883 Τύραννος: contribuições filosóficas para a compreensão do horizonte político contemporâneo [recurso eletrônico] / Vicente Brazil (org.). – 1. ed. – Fortaleza: EdUECE, 2021.

297 p. (Coleção *Argentum Nostrum*)

ISBN: 978-85-7826-782-7

1. Filosofia. 2. Política. 3. Fascismo. I. Brazil, Vicente Thiago Freire. II. Título.

CDD 100

5

Tirania deseducadora: uma denúncia a partir de "Educação e Mudança", de Paulo Freire

Diala de Sousa Silva Nicolau[1]
Marcos Fábio Alexandre Nicolau[2]

> A esperança é necessidade ontológica (...) Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. (FREIRE, 2013, p. 10)

O que faremos é um recorte, que será analisado segundo um viés específico, em vias de um objetivo específico, a saber, apreender como é possível cooptar consciências ingênuas em um projeto tirânico/ditatorial de poder via educação. Acreditamos que o pensador brasileiro Paulo Freire, em *Educação e Mudança*, já nos denunciara uma situação inaceitável, da qual somos herdeiros. Mas para compreender o pensamento educacional freireano, temos que conhecer a que tendências se contrapõe e com quais dialoga.[3] Nesse sentido, o trabalho de Libâneo (1985,

---

1 Mestranda em Filosofia pelo MAF/UVA. Graduada em Pedagogia (UNIP) e Teologia (ITEP). Email: dialanicolau@gmail.com.
2 Doutor em Educação FACED/UFC. Professor dos Cursos de Graduação e do Mestrado Acadêmico em Filosofia da UVA, e do Mestrado Profissional em Filosofia da UFC/UFPR. E-mail: marcos_nicolau@uvanet.br.
3 Snyders já afirmava que só é possível "Pensar que se pode abrir um caminho a uma pedagogia atual; que venha a fazer a síntese do tradicional e do moderno: Síntese e não confusão" (SNYDERS, 1974, p. 9-10).

p. 17-32) fora de extrema relevância, pois apresentou a estrutura organizacional das tendências pedagógicas em duas grandes linhas de pensamento educacional filosófico: as tendências liberais e as progressistas.

Embora sejamos cientes de que tais definições já nascem crivadas de uma interpretação crítica, e obviamente ideológica, ao compreender a tendência liberal como aquela que está alicerçada sobre os ideais capitalistas, parece-nos inegável a assertiva de Libâneo ao conceber tal tendência como uma ferramenta de manutenção do modelo social pré-estabelecido. Nessa tendência o aluno é preparado para conviver harmoniosamente com as regras socioeconômicas vigentes, e a missão da escola está em educar as futuras gerações para a manutenção e aperfeiçoamento desse modelo social. Por sua vez, a tendência pedagógica progressista opõe-se diretamente a ideologia excludente que o sistema capitalista suscita, partindo de uma análise crítica da realidade social a partir de suas contradições. Por isso aplica-se a desenvolver um ensino que não apenas analise e questione os modelos sociais pré-estabelecidos, mas os transforme.

A compreensão das tendências pedagógicas é vital, pois através dela podemos remeter nossas opções didáticas a determinadas linhas de pensamento, tomando consciência de qual projeto formativo nos atrelamos nessas escolhas. O próprio Freire era muito consciente de sua escolha frente às demais, enfatizando que é necessário desmistificar a ação pedagógica, que nunca deve ser desvinculada de sua intencionalidade educativa e da leitura de mundo do professor (ideologia), pois ao considerar analogamente a realidade social com o ato da leitura, Freire enfatizava o conflito como o que deve ser considerado/buscado:

> Portanto, sou favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto. Mas, para mim, o que é importante, o que é indispensável, é ser crítico. A crítica cria a disciplina

> intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 15)

Freire acreditava ser imprescindível ao professor uma profunda reflexão sobre a teoria e a prática docente, para que o discurso adotado na teoria não seja perdido por causa de uma prática desconectada desse discurso educador. Tal posição ficará bastante clara quando a defrontarmos com as tendências liberais.

Ao dividir em três blocos as tendências pedagógicas liberais, caracterizamos tais escolhas educacionais a partir de metodologias e metas bem específicas. Esta tendência liberal tem em sua base a famosa ideia de "*igualdade, liberdade, fraternidade*", lançadas na Revolução Francesa, em 1789, afinal a revolução burguesa influencia diretamente o nascer do sistema capitalista.[4] No entanto, essa tendência assume a educação a partir de seus conteúdos, ou seja, a partir da consolidação dos saberes produzidos pela razão humana (a partir da Europa, um processo colonizador, nunca esqueçamos!). E isso é o que de mais importante se quer assegurar nessa tendência, e é justamente aí que está o maior risco que ela impõe: o de que os conteúdos se tornem mais importantes do que a experiência vivida pelos alunos.

4 Nesse sentido, Hobsbawn é taxativo: "A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da "indústria" como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade "burguesa" liberal; não da "economia moderna" ou do "Estado moderno", mas das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países e que dali se propagou por todo o mundo. (HOBSBAWN, 1977, p. 17)

Não por acaso, tais ideias educacionais contribuíram para manutenção do saber como um instrumento de poder entre opressor e oprimido, algo tão denunciado por Freire. Bebendo dessa fonte, estabeleceram-se três tendências pedagógicas: a Liberal Tradicional, a Liberal Renovada e a Liberal Tecnicista.

Na primeira, o principal objetivo da escola está na preparação dos alunos para assumir papéis na sociedade, e para tal cabe-lhe tão somente o repasse do conhecimento moral e intelectual. A crítica aqui está no fato de que não há nenhum tipo de reflexão sobre *quem* e *quantos* ela deva atender, nem qualquer tipo de preocupação sobre os desafios éticos na aplicação destes conhecimentos, o que acaba por proporcionar a manutenção do *status quo* vigente. Do ponto de vista docente, essa tendência transformou o professor no centro da educação, como o detentor incontestável do conhecimento a ser repassado aos alunos, tidos nela como seres sempre carentes de saber. Temos aqui o surgir do que Freire conceituou como *educação bancária*, cabendo ao professor a função de ensinar a partir de uma metodologia livresca, organizada em uma sequência fixa, a ser repetida inúmeras vezes visando a memorização por parte do aluno. Por isso, afirmava que

> a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária", que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2005, p. 78).

Não se pode negar que tal tendência acabaria por formar sujeitos acríticos e passivos, no entanto, não se pode crer que o

fazia por ingenuidade de boas intenções. Seu objetivo é claro, como salientou um de seus maiores defensores, Leo Strauss:

> A educação liberal é a escada pela qual tentamos subir da democracia das massas à democracia em seu sentido original. A educação liberal é o esforço necessário para fundar uma aristocracia dentro da sociedade de democracia de massa. A educação liberal lembra aos membros de uma democracia de massa que tenham ouvidos para ouvir sobre a grandiosidade humana. (STRAUSS, 2011, p. 76)

Ao longo da história da educação, a tendência liberal tradicional, sofreu/sofre várias críticas, a saber: os conhecimentos adquiridos fora de currículo escolar – aqui considerado como fruto do "melhor" que o iluminismo ofereceu –, não eram considerados como primeiro passo para a construção de novos conhecimentos, como um caminho importante para a construção de saberes dotados de significado; era extremamente burocratizado (conteúdos, memorização, provas) com normas rígidas. Dentre todas, a maior crítica advém da ausência de "significado" ou de "vínculo existencial" com a vida do aluno, já que pode-se simplesmente desconsiderar, ou mesmo aceitar, o fato de que o conhecimento repassado não possua qualquer relação com o cotidiano dos mesmos.

Já por volta dos anos 20 e 30 do século passado, temos um fenômeno interessante no pensamento educacional liberal: a Escola Nova. Já vivemos nessa época o fortalecimento dos discursos em defesa da escola pública, ou seja, de um compromisso social de uma educação para todos. No entanto, como salienta Saviani (1999, p. 22), a Escola Nova nada faz a mais do que aprimorar o ensino das elites, não efetivando ou mesmo se preocupando com a chegada dessa revolução educativa às classes mais populares. Ainda com uma preocupação restrita a metodologia mais efetiva

no repasse dos conteúdos, essa tendência fora denominada *liberal renovada*, sendo uma continuidade dos ideais burgueses de educação. Embora seja uma coletânea de propostas e práticas pedagógicas diferentes, a pedagogia liberal renovada unifica em seu discurso o empenho na formação de um indivíduo livre, ativo e socializável.

A principal marca dessa tendência está na descentralização do processo educacional da figura do professor e da flexibilização de acesso aos conteúdos disciplinares, pois isso caberia aos alunos e sua curiosidade, criatividade e imaginação, que seriam estimuladas e orientadas pelo professor. Assim, o processo é desencadeado pelo interesse dos alunos, o que implica na formulação de momentos para a experimentação e a construção dos conteúdos no imaginário dos mesmos. Não é difícil apaixonar-se por essa tendência, que prega uma escola ativa e democrática, algo que deve sempre ser buscado, mas que peca por não ter se preocupado com as bases sociais e culturais para sua implantação, somente sendo aplicável em condições ideais, não apenas de ensino, mas da própria vida dos alunos.

Por sua vez, a Tendência Liberal Tecnicista, de amplo destaque nos últimos anos da década de 60, não apenas mantém o ideal livresco anteriormente mencionado, mas o atenua ao mecanizar ainda mais a relação professor/aluno. No Brasil, essa tendência vincula-se ao famigerado regime militar e as elites, que arquitetam um sistema educacional de caráter tecnicista e acrítico, direcionado principalmente às grandes massas. A finalidade, como mencionado, não parece ser outra que a manutenção do *status quo*.

Essa visão tecnicista da educação alicerçou uma prática didática de caráter controlador e repetitivo, sem qualquer espaço para reflexão e autonomia. Fundamentado em um suposto princípio de neutralidade, a tendência tecnicista propôs uma

ideologia pedagógica perigosa, ao confundir tal controle como um condicionante de eficiência e produtividade escolar. Agora cabia a escola função de responder as demandas da sociedade capitalista e industrial em forma de "produtos", ou seja, metodologias e programas de ensino específicos para formação de mão-de-obra para atendimento ao mercado – o que fora revivido em recentemente pelo ideal de um ensino profissionalizante proposto pela Base Nacional Comum Curricular (2017) em vias de implantação para 2021.[5]

Segundo Queiroz & Moita (2007, p. 8-9), tal tendência é marcada por cinco perspectivas de forte impacto escolar, pois a partir dela:

> **1.** A sociedade passou a atribuir a escola e a sua tecnologia toda a responsabilidade do processo de aprendizagem, negando os saberes trazidos pelos alunos e pelos professores;
> **2.** Incutiu a ideia errada de que aprender não é algo inerente ao ser humano e sim um processo que ocorre apenas a partir de técnicas específicas e pré-definidas por especialistas;
> **3.** O professor passou a ser refém da técnica, repassada pelos manuais e o aluno a ser um mero reprodutor de respostas pré-estabelecidas pela escola. Assim, se o aluno quisesse lograr sucesso na vida e na escola, precisava apenas responder ao que lhe foi ensinado e reproduzir, sem questionar e/ou criar algo novo;
> **4.** O bom professor deveria observar o desempenho do aluno, apenas com o intuito de ajustar seu processo de aprendizagem ao programa vivenciado;

5 Sobre a tendência tecnicista da BNCC, FILIPE, SILVA & COSTA (2021, p. 13) são enfáticas: "O documento abstrai as críticas e os limites da teoria das competências, impondo-se como uma teoria da aprendizagem unívoca e consensual, uma decisão de natureza técnica, quando, na verdade, trata-se de decisão política, vinculada à demanda do capital por formação de trabalhadores com perfil para a atuação resiliente num mercado de trabalho escasso de empregos e de direitos laborais."

> 5. Cada atividade didática passou a ter momento e local próprios para ser realizada.

No Brasil, ainda nos anos finais da década de 70, temos um movimento de revisão e intensa mobilização crítica, pois eram visíveis as desigualdades criadas por essa tendência acrítica, que acabara por consolidar na educação brasileira uma pedagogia opressora, que mais tarde abraçara sem pudor a agenda neoliberal.[6] Dentre as vertentes progressistas surge a "pedagogia libertadora", que insere na educação um elemento primordial, na visão de Freire, para se pensar a educação em seu sentido *lato*: a participação do povo na equação. Surge a ideia de uma educação popular, com "cheiro de povo", que se posiciona diante dessa dominação social e política replicada pela escola. Sobre a ideia de uma educação popular, o relato de Freire sobre a experiência de Angicos é visceral:

> A experiência de Angicos foi encerrada com a presença do presidente João Goulart. Depois que ele fez seu discurso, onde se referiu à Carta Constitucional como o ABC maior do Brasil, um homem de repente se levantou e pediu a palavra. Alguém comentou: "Quebrou o protocolo". "Quebrei o quê?", disse ele. Mas o presidente lhe deu a palavra. O homem fez um discurso em que chamava o Goulart de Alteza, Majestade, e comparou a vinda dele à vinda de Getúlio, anos atrás: o primeiro viera matar a fome da barriga, e o Goulart viera matar a fome da cabeça. E continuou dizendo que em Angicos, ele e mais trezentas pessoas que lá estavam tinham

6 Na fala de Martins: "A escassez dos discursos alternativos globais relaciona-se com a presença da ideologia neoliberal, uniformizadora, e com a progressiva fragmentação a que se submetem os distintos saberes e práticas profissionais que, desde os processos formativos, atomizam o conhecimento e a especialização, em prejuízo das visões de conjunto e da compreensão global, interdisciplinar e complexa da realidade, até à consolidação dos processos cooperativos entre os professores mais atentos às necessidades gerais da comunidade educativa." (MARTINS, 2006, p. 75)

> aprendido não só a ler o ABC da nação, a Constituição, mas que estavam dispostos a refazer o ABC maior. E disse mais ainda, que antes eles podiam ter sido massa, mas que agora procuravam ser povo. (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 26-27)

A tendência pedagógica criada por Freire centrava na discussão de temas sociais e políticos próprios da realidade social vivida pelos alunos. Como na proposta escolanovista, o professor não seria o centro da educação, mas um coordenador/colaborador das atividades, atuando em conjunto com os alunos. Aqui a escola, antes de repassar conteúdos, deve problematizar, criticar e conscientizar sobre a realidade em que tais conteúdos deviam ser aplicados. Freire, sempre se mostrou comprometido com a construção da consciência crítica, com uma nova forma de educar, que fosse capaz de levar as pessoas a olhar melhor a realidade vivida, refletir sobre essa realidade e transformá-la, para tal, “é preciso aumentar o grau de consciência do povo, dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É preciso dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento” (FREIRE, 1982, p. 28).

A educação deveria ser considerada um direito a ser exercido para compreensão do mundo e de si mesmo. Compreensão do direito do aluno de ser incluído enquanto povo. Visando isso, sua metodologia é deveras simples, porém eficaz para cumprir com esse ideal includente: os “círculos de cultura”. Ora, como pensar uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva sem dar voz a todos os personagens que a compõem? Propõe-se uma inversão quanto aos fins da escola, principalmente a pública, que agora deveria responder também em seu currículo aos anseios da classe trabalhadora, em suas diferenças e interesses.

O que remete a nossa análise do livro *Educação e Mudança*. Nosso interesse nesta específica obra surge por entendermos ser uma discussão que põe em convergência as temáticas até aqui apresentadas. Assim, enfocaremos determinadas passagens para

corroborar a necessidade de um compromisso social para com a educação e o compromisso da educação para com o social, numa relação dialética de completude e significação da formação humana. Logo, é bom salientar, nosso trabalho não tem a intenção de abarcar todos os conceitos e ideias aqui colocados por Freire, falaremos daqueles que julgamos mais relevantes para esse estudo, até porque a escrita de Freire é didática inclusive em sua sistematização: temos aqui a oportunidade de revisar diversos pontos, anteriormente – e posteriormente! – contemplados em outras obras, tais como a já mencionada crítica ao tecnicismo e a consciência bancária, sua compreensão de alienação e suas consequências, seu conceito antropológico-filosófico de homem, sua percepção do homem enquanto um ser inacabado e em constante construção, dentre outros.

O livro foi escrito no ano de 1979, quando esteve na Espanha, por conta do exílio. É curioso que mesmo longe de sua pátria por tantos anos, o que não deve ter sido fácil por suas raízes culturais e históricas, Freire conseguiu imprimir um olhar interno do cenário sóciopolítico e da educação no Brasil. O lançamento para a língua portuguesa do referido livro se deu no momento em que ele retornava ao Brasil. Nesse retorno, relata Moacir Gadotti em seu prefácio, o educador confessou que

> a cada momento eu descubro que é indispensável estar aqui para melhor entender toda a atual realidade. Quinze anos de ausência exigem uma reaprendizagem e uma maior intimização com o Brasil de hoje (FREIRE, 2018, p. 7).

O prefácio redigido por Gadotti, que foi um aluno muito aplicado de Freire, além de grande amigo, merece destaque, pois contextualiza muito bem o porquê tal livro veio à tona. Em poucas linhas, mas de suma relevância, encontramos esse relato incisivo sobre o pensamento de Freire:

> sua teoria e sua práxis estão carregadas de otimismo, certamente um otimismo crítico, levando mensagens de esperança, certo de estar combatendo ao lado daqueles que são os portadores da liberdade, os oprimidos. [...] não é um intelectual acadêmico, distante da vida concreta, do cotidiano. [...] sua teoria e sua práxis são tão fortes, violentas até, carregadas de um sentido existencial profundo (GADOTTI, 2018, p. 8).

Em toda a sua prática teórica e dentro da sua proposta pedagógica, Freire, nos apresentou em quase todas as suas obras a temática da *conscientização* e da *mudança*. Ele sempre almejou a mudança da sociedade, "de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais" (GADOTTI, 2018, p. 9), acreditando que a educação é um ato de conhecimento e tem um papel primordial na conscientização para essa mudança.

No decorrer do livro, algo bem característico da escrita de Freire é o tom de relato, o educador vai como que conversando conosco sobre sua compreensão do impacto que a educação exerce junto as já mencionadas ideias de mudança e conscientização. Apresentado em quatro capítulos, onde o educador opõe-se a uma concepção acrítica da pedagogia, analisa as limitações e as possibilidades da educação. Na leitura, somos convidados por Freire a pensar diferente, somos convidados ao engajamento político e social e finalmente, convidados a lutar pela transformação das estruturas de uma sociedade opressora e classista.

Por isso, no capítulo de abertura, intitulado "O Compromisso do Profissional com a Sociedade", nos propõe uma análise sobre o conceito de homem, relacionando tal concepção à ideia de compromisso e de profissionalismo. Neste livro percebemos uma angústia do educador ao escrever sobre a importância do compromisso, pois o homem é o único ser capaz do ato de se comprometer. Esse comprometimento por sua vez envolve

lucidez, profundidade e um engajamento com a realidade social. O pensamento freireano nos mostra que a primeira condição para assumir esse compromisso é a de que o homem (o profissional) precisa ser capaz de agir e refletir:

> É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada [...] Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de "distanciar-se" dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (FREIRE, 2018, p. 19-20).

Para Freire, o homem em sua atuação, operação, reflexão, e em sua capacidade de transformação, é um indivíduo convidado ao comprometimento, seja com o mundo, com os outros ou consigo mesmo. No entanto, chama a atenção para o fato de que tanto sua reflexão quanto sua atuação dependem de sua inserção e experiência na realidade. Somente na consideração da realidade verdadeira e concreta o compromisso pode ocorrer, pois não há sentido em comprometer-se com algo ou alguém sem que seja um ato solidário para com isso ou esse, pois

> O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em "coisas" (FREIRE, 2018, p. 23).

Logo, o compromisso não é um ato passivo, o que deve reverberar no âmbito profissional:

> o compromisso do profissional com a sociedade nos apresenta o conceito do compromisso definido pelo complemento 'do profis-

> sional', ao qual segue o termo com a 'sociedade'. Somente a presença do complemento na frase indica que não se trata do compromisso de qualquer um, mas do profissional (FREIRE, 2018, p. 17).

Todo profissional, por definição, assume uma dívida para com a sociedade, que o acolheu, cuidou, formou e incluiu em seu processo de manutenção, transformação e inovação. O compromisso profissional é visto assim como uma consequência do exercer da cidadania, do gozo de direitos e do assumir de deveres, enfim, da antes mencionada compreensão de ser povo. É somente pela relação do homem com a realidade, do homem com o seu mundo que ele desenvolve o que Freire chama de ação-reflexão, e posteriormente desenvolve um pensar autêntico, corajoso, consciente e engajado com a realidade,[7] toda essa relação implicará na transformação efetiva de nossa sociedade.

Freire (2018, p. 24) nos apresenta nessa relação com a sociedade três tipos de homem: o primeiro é o homem *autenticamente comprometido* – aquele que é solidário, que está sempre ao lado dos necessitados; o segundo tipo é o *falsamente comprometido* – que se autoproclama solidário, mas a sua solidariedade só vai até o ponto em que ele é beneficiado; e por fim, o terceiro tipo, o *impedido de se comprometer verdadeiramente* – fruto de uma relação opressora, este tipo de homem é condenado a um ilusório comprometimento, pois mesmo as suas escolhas de quando ou a quê se comprometer são manipuladas por uma

7 Cabe aqui em pequeno adendo ao alerta de Freire para outra dimensão do homem, a dimensão da neutralidade: A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um "compromisso" contra os homens, contra a humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão "comprometidos" consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem (FREIRE, 2018, p. 22-23).

minoria elitista, que quer nada mais, nada menos do que manter seu *status quo* e lhes oferece opções de comprometimento que em nada alteram a realidade social.

É contra a consecução do segundo, mas principalmente do terceiro tipo, que devemos nos posicionar, pois quando o homem é impedido de se comprometer, de refletir conscientemente e atuar como um ser de compromisso, a ele nada mais resta do que a frustração existencial, pois foi ferido em sua humanidade.

Em seguida, o educador foca sua conversa na temática "A Educação e o Processo de Mudança Social", destacando um dos elementos mais importantes de sua concepção educacional: o homem como um ser inacabado, e por isso responsável direto por sua educação. Esse tema é retomado em outras obras, como a *Pedagogia da Autonomia*, concebendo o homem com um ser em constante aperfeiçoamento, ao se tornar consciente de seu inacabamento. Por isso, cabe-lhe buscar incessantemente a si, o que somente ocorre na relação com o mundo e com o outro. Mantém aqui a definição de educação enquanto processo de superação constante:

> O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber e da ignorância (FREIRE, 2018, p. 35).

O pensamento freireano tem como discurso central a emancipação e a superação da opressão sofrida, onde a educação ganha um lugar de destaque, pois, como dito, em seu sentido *lato* a educação deve ser transformadora e libertadora. Freire considera que a educação é a mais poderosa arma contra opressão e alienação e estima que a partir dela ocorra e se garanta de fato a liberdade humana, pois "A educação tem caráter permanente" (FREIRE,

2018, p. 35). Enfatiza que estamos a todo tempo nos educando, pois a educação é um processo, logo ela não estaciona nem em um saber absoluto e muito menos em uma ignorância absoluta. Isso é importante para podermos compreender algo vital para seu método de ensino: a existência de diferentes saberes, divididos apenas por sua sistematização, mas nunca por sua importância.

Nessa proposta, não podemos continuar falando de educação sem falar de amor e de esperança, pois esses dois substantivos abstratos se tornam concretos na pedagogia freireana:

> Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. [...] Uma educação sem esperança não é educação (FREIRE, 2018, p. 36-37).

Por amor, Freire entende uma condição que dá significado ao ato de educar-se, e por esperança a motivação que não nos permite desistir nesse árduo caminho que é a educação. Isso é compreensível se pensarmos o homem com um ser de relação, que projeta seus sonhos justamente nessas relações, e para realizá-los compreende que a adaptação e a acomodação são ações que nada mais fazem do que frustrá-lo nessa busca. Assim, chama a atenção de que a educação não pode restringir os alunos a uma visão parcial, separada das relações sociais e do mundo. A educação nunca pode ser confundida com treinamento técnico. Antes, ela deve conduzir os alunos a criar, desenvolvendo uma consciência crítica, tornando-os agentes de transformação de sua realidade. A educação deve ser desenvolta, isto é, que seja expansiva e não restritiva e castradora. Um professor que imponha, a todo instante, restrições à autonomia de seus alunos acabará por

impossibilitar seu desenvolvimento criativo e sua consciência crítica. Somente o "desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade" (FREIRE, 2018, p. 41). Quem negará que essa transformação se faz cada vez mais urgente em nossos dias?

Por isso, não se trata de qualquer tipo de compromisso. Freire cobra um compromisso crítico, ético e consciente, denunciador da realidade opressora que assola os trabalhadores enquanto ela ocorrer – dizemos isso para que se ressalte que ela não é uma condição existencial, mas o produto de uma ideologia que, assim como foi posta, pode ser substituída.

O compromisso ético acima cobrado só pode ser vivenciado por uma consciência crítica, no entanto tal percepção de mundo contrapõe-se a outro tipo de consciência, que cada vez mais passou a ser estimulada pelo sistema opressor. Trata-se da consciência ingênua, tragicamente tão presente em nosso tempo e caracterizada dessa pelo educador:

1) simplista, não aprofundando a "causalidade do próprio fato", chegando a "conclusões apressadas, superficiais" sobre o mesmo;
2) nostálgica, sempre considerando que o "passado foi melhor";
3) fanática, passível de cooptação e massificação de pensamento;
4) preconceituosa, subestimando o "homem simples";
5) acrítica, desconfiada da ciência, "suas explicações são mágicas";
6) violenta e estúpida, "é frágil na discussão dos problemas";
7) desequilibrada, "tem forte conteúdo passional";
8) charlatã, "apresenta fortes compreensões mágicas" e, por fim;
9) mentirosa, crente de que a realidade é "estática, não mutável".

Por sua vez, a consciência crítica teria as seguintes características:

1) perplexa, visa a "profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências";
2) realista, pois entende que "a realidade é mutável";

3) consequente, "por substituir explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade";
4) revisionista, por procurar "verificar e testar descobertas";
5) crítica, por tentar "livrar-se dos preconceitos";
6) "intensamente inquieta";
7) responsável, "aceita a delegação da responsabilidade e da autoridade";
8) "indagadora, investiga, força, choca";
9) democrática, por "amar o diálogo e nutrir-se dele" e por "não repelir o velho por ser velho" e nem "aceitar o novo por ser novo", mas aceitá-los "na medida em que são válidos". (FREIRE, 2018, p. 52-54)

Ao tratar "O Papel do Trabalhador Social no Processo de Mudança", no terceiro capítulo da obra, Freire analisa a figura do trabalhador social, pois a mesma engendra as dimensões da estrutura social, tanto a que vige quanto a que urge. Isso permite refletir sobre a relação mudança/estabilidade como resultado de nosso agir, de nosso trabalho sobre o mundo, inserindo a figura do trabalhador social como agente de transformação. Mas o mesmo somente realizará tal transformação de sua realidade caso adira à mudança, ou seja, cabe-lhe optar pelo tortuoso, mas recompensador, processo de humanização de si ou pela permanência do *status quo*:

> falar pois do papel do trabalhador social implica na análise da mudança e da estabilidade como expressões da forma de ser da estrutura social. Estrutura social que se lhe oferece como campo de seu quefazer [...], estrutura social que é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens (FREIRE, 2018, p. 62-63).

Para o educador não há meio termo aqui, seu papel, seus métodos e técnicas, sua ação determinarão a mudança ou manterão a situação atual. Optar pela mudança significa atuar

e refletir junto com os demais trabalhadores sociais sobre as demandas sociais de sua convivência, pois ao

> tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outros nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança (FREIRE, 2018, p. 81)

Sem temer a dura realidade, sem manipular informações e fatos, nem evitar o diálogo em suas dissonâncias entre os discursos. Do contrário, o que se impõe é permanência, ou, como Freire dizia, a *antimudança*. A antimudança nega e/ou despreza ingenuamente as transformações sociais, simplesmente deixando-se levar pelas escolhas de outrem.

O último capítulo do livro enfatiza uma ação específica: a "Alfabetização de Adultos e Conscientização". Como ser de relações complexas, dotado de criticidade e marcado histórica e culturalmente, o homem deve conhecer as questões e desafios de seu tempo, sob risco de não ser partícipe dele. Deve conhecer os "[...] temas e tarefas de sua época para ir se integrando nela" (FREIRE, 2018, p. 87). Como ser atendido em suas demandas, sem participar das discussões e fazer-se ouvir em suas necessidades?

Será nessa última parte do livro que o educador apresentará seu método: a) ativo, dialógico, crítico e criticista; b) aberto à modificação de conteúdos programáticos, e c) que usufrui de técnicas, como a de redução e a de codificação (FREIRE, 2018, p. 93). Nessa proposta o conhecimento do meio cultural no qual o aluno está é vital. Por isso, cabe ao professor levantar, através do diálogo, as experiências, os anseios, as dúvidas e os conhecimentos do aluno. Temos aqui uma reflexão educativa que primeiramente foca em saber que é "o analfabeto", estabelecendo afetos que darão significado a relação professor/aluno. Não por acaso, o

educador acredita numa metodologia ativa, dialógica e criticista. Tal postura dialógica se impõe sobre o currículo escolar, pois não é uma mera técnica de ensino, mas a maneira pela qual o homem se forma, atua e se realiza. Mesmo no processo de alfabetização, que parece exigir meramente um processo mecânico e repetitivo, Freire atenta para o uso de palavras geradoras, principalmente na educação de adultos, como a maneira de pôr significado ao processo. Não são apenas letras, sílabas, palavras e frases, mas signos e fonemas dotados de pragmatismo e de significação. O enfoque dado as palavras geradoras enfatizam a criação de situações presentes no imaginário dos alunos, mas que nem por isso abrem mão de uma sequência crescente de complexidades fonéticas, em uma educação que dá conta de seu aspecto formal, mas que já o relaciona com o mundo da vida.

Ao final de nossos estudos apreendemos relevantes elementos que fundamentam a tendência libertadora proposta por Freire, dando ênfase a uma perspectiva antropológica integrada ao mundo da vida e a vida do povo, no qual cada aluno deve ser compreendido como agente consciente de mudança. A integração que Freire almeja entre escola e mundo provém do desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de ler sua própria realidade e posicionar-se diante dela, assumindo as rédeas de seu destino. Tal educação rechaça ter como objetivo qualquer tipo de adaptação à realidade vigente, pois cabe ao aluno compreender que toda sociedade é fruto de escolhas políticas e ideológicas que ocorrem na história, sendo por isso totalmente alterável e reconfigurável, o que implica que a passividade e o conformismo nada mais fazem do que manter um *status quo* sócio-político, que pode assumir um teor opressor e excludente, motivo pelo qual a escola deve formar o aluno para posicionar-se diante do mesmo para assegurar seus direitos e liberdade.

A sociedade brasileira estabeleceu, por sua vez, uma relação de dominação, exploração e opressão, repercutida em seu

sistema educacional. Freire, tanto por sua vida quanto por seus livros, defendeu diante dessa realidade brasileira uma escola na qual o aluno fosse concebido como agente da própria história, intervindo/participando da historia do país. Sua denúncia de que um sistema escolar cuja adaptação social fosse o principal objetivo acabava por marginalizar a classe trabalhadora e pobre ao contexto sóciopolítico reprodutor de relações de exploração, que negava esse caráter libertador da educação, por ele defendido. No entanto, a reação do sistema vigente diante da proposta libertadora de Freire foi considerá-la revolucionária e subversiva, deturpadora dos fins próprios da escola – e como não conseguiram cooptar a classe docente em sua inteireza para seu projeto liberal, coube o investimento em um sistema ideológico de deformação das consciências da classe trabalhadora, deformando-as ao que Freire denominou consciências ingênuas.

O pensamento freireano atacou a educação tradicional e de viés liberal, mas não em seu conteúdo curricular, na verdade foi a didática acrítica e conformada que gerou mais problemas para o educador. Ao fechar voluntariamente seus olhos aos estigmas sociais, tal sistema perverte o ideal de formação humana assumido por Freire e por nós aqui evidenciado no decorrer do trabalho. Uma escola conformista e condescendente ao sistema sóciopolítico vigente nada mais faz do que corroborar e manter a opressão dos oprimidos – interessante é que a crítica do educador pode ser lançada a qualquer ideologia política vigente, seja de governo liberal ou neoliberal, socialista ou comunista, do bem-estar social, ou mesmo corporativista ou neocorporativista, o risco da adaptação e conformismo educacional sempre deve ser combatido. Toda escola que se enquadre a um sistema de educação bancária gerará uma violência simbólica para com o aluno, futuro/atual trabalhador.

Freire então convoca os professores a uma prática pedagógica que se contraponha a qualquer sistema de opressão e exclusão, concebendo a educação inserida em um espaço também político, cuja ação revolucionária é nada mais que uma condição

de sua efetivação, pois é marcada por um processo de mudança e revisão constantes.

O pensamento freireano posiciona-se contra a mera reprodução de conteúdos curriculares, oriundos de valores pré-estabelecidos e impostos pela ideologia dominante, por vezes opressora, defendendo a participação e autogestão de professores e alunos nesse processo. Tal currículo nada mais é do que um dos elementos participantes dessa dialética educacional que uma pedagogia popular propõe.

Concluímos assim nosso estudo com a perspectiva freireana de que a reflexão crítica deve atuar sobre os condicionantes do contexto social. Do contrário, continuaremos preparando um fértil terreno para a proliferação de consciências ingênuas, facilmente cooptadas por regimes tirânicos/ditadoriais. Com Freire, desvinculemos nossos currículos dessa concepção escolar de que o conhecimento é algo a ser recebido e assimilado e a substituamos por uma que deve ser conquistada e construída através do diálogo, do amor e da esperança. *Esperancemos.*

BIBLIOGRAFIA

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, A. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. In: *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 2021. [Acessado 6 Junho 2021], Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro, 1987.

HOBBAWN, E. J. *A Era das Revoluções – 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública - *A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINS, E. C. Ideias e tendências educativas no cenário escolar. Onde estamos, para onde vamos? In: *Revista Lusófona de Educação*, v. 7, p. 71-90, 2006.

QUEIROZ, C. T. A. P.; MOITA, F. M. G. S. C. *Fundamentos sócio-filosóficos da educação*. Campina Grande/Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

STRAUSS, L. O que é educação liberal? In: *Revista Ensino Superior Unicamp*, ano II, n. 3, p. 74-79, junho de 2011.